

Percepções das Crianças acerca das Relações Escola-família: Construção de um Instrumento e Estudos Psicométricos⁽¹⁾

Paula Mena Matos*
Anne Marie Fontaine**

O presente artigo descreve o processo de construção de um questionário dirigido a crianças em idade escolar com o objectivo de realizar uma primeira abordagem exploratória do modo como a criança representa e organiza as relações que se estabelecem entre a família e a escola. O instrumento assenta numa concepção alargada de envolvimento parental na educação da criança que inclui dimensões relativas ao contexto familiar (a) enquanto espaço emocionalmente significativo; (b) enquanto espaço que veicula aspirações e expectativas; e (c) enquanto espaço de relação com a escola. O questionário, constituído por 48 itens distribuídos por 8 grupos, foi administrado a 493 crianças, do 4º ao 6º ano de escolaridade, de ambos os sexos, oriundas de níveis sócio-económicos baixo e médio. Foram realizadas análises psicométricas para a avaliação do poder discriminativo dos itens, da estrutura factorial do questionário e da consistência interna dos seus factores, que evidenciam a necessidade de este continuar a ser sujeito a procedimentos de aperfeiçoamento e de validação da sua estrutura e dos seus itens. Os procedimentos de análise factorial fazem, no entanto, emergir configurações interessantes no que diz respeito às representações das crianças, que apontam para a importância do modo como a família, enquanto sistema, se reorganiza para fazer face a uma transição na vida da criança.

Introdução

As relações entre diferentes contextos de vida têm merecido cada vez mais a atenção de investigadores que partilham perspectivas ecológicas do funcionamento e do desenvolvimento humano. Também no âmbito das condições para o sucesso escolar, a literatura aponta para a importância da qualidade das relações entre a escola e a família, como meio de potencializar a eficácia de ambos os sistemas

enquanto contextos de aprendizagem e de desenvolvimento humano (Benavente, 1990; Bronfenbrenner, 1979, 1986; Bronfenbrenner & Crouter, 1983; Davies *et al.*, 1989; Epstein, 1987; Marjoribanks, 1979; Moos, 1987a, 1987b; Seeley, 1981; Shaeffer, 1992).

As representações que os diferentes intervenientes educativos constroem relativamente aos papéis e funções de si próprios e dos seus interlocutores para o desenvolvimento da criança têm sido considerados elementos importantes para o desenvolvimento de relações de colaboração e de parceria no processo educativo (Blomart-Bradfer, Godfroid & Robaye 1983; Davies *et al.*, 1989; Favre & Montandon, 1989; Hughes, Burgess & Moxon, 1991; Montandon, 1991; Montandon & Perrenoud, 1987; Monnier & Pourtois, 1987; Payne & Hinds, 1986; Power, 1985). Nos estudos realizados, os alvos da avaliação das representações tendem geralmente a ser os adultos na sua função de encarregados da educação das crianças (como sejam os pais, avós ou outros adultos) ou de

(1) Uma primeira versão deste artigo foi apresentada na III Conferência Internacional sobre "Avaliação Psicológica: Formas e Contextos", Associação dos Psicólogos Portugueses, Braga, 6-8 Abril 1995.

* Assistente Convidada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Membro do Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento.

** Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Membro do Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento.

representantes do sistema escolar (como sejam os professores ou elementos da direcção da escola). Particularmente esquecida tem ficado a perspectiva da criança e muito especificamente o modo como internaliza ou representa as relações que a ligam à escola e à família, e que ligam os dois mundos mais significativos da sua vida entre si. A escassa atenção dada à criança neste domínio evidencia-se igualmente na ausência de instrumentos de avaliação das representações das crianças.

A consideração da perspectiva da criança como uma dimensão importante de avaliação da qualidade das relações entre a escola e a família encontra-se legitimada numa perspectiva constructivista e ecológica do desenvolvimento humano.

A partir de determinado momento, a criança passa a permanecer parte do seu tempo, de forma sistemática, num espaço com características novas. Estas características podem ser definidas pela presença de outros adultos e pares que não os habituais, pelo estabelecimento de relações novas, pela realização de tarefas específicas com exigências determinadas, num espaço físico e psicológico que não é referenciado como "casa", mas que está em estreita relação com este. No contacto com a novidade deste meio e a sua permanência no tempo, a criança começa a atribuir significados aos acontecimentos e à vivência pessoal dos mesmos, que lhe permitem ordenar, interpretar a realidade e orientar o seu comportamento.

A criança vai assim aprender a conhecer um novo contexto e simultaneamente aprender a conhecer-se num novo contexto, orientando-se através das referências que, com as oportunidades do meio familiar, permitiu construir-se.

Nesta medida é enfatizado o papel da criança enquanto agente activo e constructor de realidades e significados, e não mero receptor e tradutor passivo das atitudes e comportamentos dos elementos com quem partilha os diferentes espaços da sua vida, sejam eles pais, professores, colegas, irmãos ou outros.

Se pensarmos que estas construções da realidade funcionam como importantes mediadores da acção humana, então podemos interrogar-nos se o modo como a criança apreende as atitudes, os comportamentos e as representações veiculadas nos sistemas que

habita poderá constituir-se como uma variável mediadora entre algumas dimensões desses mesmos sistemas e índices desenvolvimentais de realização e adaptação escolar. Uma abundante literatura apoia a importância das relações escola-família para a adaptação e a realização escolar a criança, identificando indicadores relevantes da qualidade destas relações. Estes indicadores foram extraídos dos discursos, representações, atitudes e comportamentos dos adultos, actores directos desta relação.

Para que a hipótese da função mediadora da criança possa ser trabalhada, importa num primeiro momento conhecermos a forma e os conteúdos que estas representações assumem; isto é: de que modo é este conhecimento organizado e representado pelas crianças? Que imagens constroem as crianças acerca das relações que a família estabelece com a escola?

No sentido de realizar uma primeira abordagem exploratória deste tema, decidiu-se elaborar um instrumento destinado a avaliar as percepções de crianças em idade escolar relativamente a certos indicadores da qualidade das relações entre a escola e a família. O processo de construção do instrumento, bem como estudos exploratórios para avaliação das qualidades psicométricas do mesmo serão de seguida apresentados e discutidos.

Construção do instrumento

Organização temática. Na decisão sobre as áreas temáticas a incluir no instrumento consideraram-se dimensões que encontram evidência na literatura quanto aos seus efeitos na realização escolar da criança e que de algum modo podem ser concebidos como pontos de ligação entre os sistemas familiar e escolar. Numa concepção alargada de envolvimento parental na educação dos filhos consideraram-se, por um lado, formas de influência indirecta da família sobre a escola, e por outro, formas de colaboração mais directa entre a família e a escola.

No âmbito das influências indirectas considera-se o contexto familiar enquanto espaço emocionalmente significativo para o desenvolvimento psicológico e social da criança com repercussões ao nível das aquisições escolares. Um meio de a família contribuir para a reali-

zação escolar é precisamente ao investir no desenvolvimento psicológico e social dos seus filhos, por via das interações com estes (Baumrind, 1980). O instrumento procura avaliar as percepções das crianças relativamente a interações de natureza comportamental, cognitiva e afectiva com os pais. Elegem-se o brincar, o passear e o ler livros como actividades inte-

ractivas que decorrem no espaço "família" com possíveis repercussões no espaço "escola". Considera-se, ainda, a percepção das crianças acerca do interesse parental pela vida escolar, incluindo aqui as conversas ligadas ao tema escola, o conhecimento dos colegas e manifestações mais generalizadas de interesse (Quadro 1).

Quadro 1

Envolvimento parental na educação da criança: organização temática e descrição dos conteúdos do instrumento

Contexto familiar enquanto espaço emocionalmente significativo

I. Interação com os filhos no contexto familiar

Avalia a percepção das crianças relativamente a interações comportamentais, cognitivas e afectivas entre pais e filhos, como sejam o brincar, o ler livros e o passear.

Exs.: *Em casa geralmente brinco sózinho.
Os meus pais lêem livros comigo.*

II. Interesse pela vida escolar na família

Avalia a percepção das crianças relativamente ao interesse parental pela vida escolar, manifestado por via de conversas acerca da escola, conhecimento dos colegas e *feedback* relativo a acontecimentos agradáveis na escola.

Exs.: *Os meus pais fazem-me perguntas acerca da escola.
Os meus pais não sabem quais são os meus amigos na escola.*

Ainda no âmbito do mesmo tipo de influências indirectas contam-se as influências parentais na adaptação escolar por via da transmissão de atitudes, expectativas e aspirações positivas e favoráveis ao desenvolvimento da criança na escola. O impacto destas dimensões do contexto familiar na progressão e realização escolar da criança encontra-se largamente evidenciada na literatura (Marjoribanks, 1979; Scott-Jones, 1984). Parece pois importante avaliar as percepções da criança acerca do modo como os seus pais se posicionam perante a realização e adaptação escolar, o futuro escolar e profissional e ainda perante a escola enquanto instituição (Quadro 2).

A par dos estudos que enfatizam a im-

portância de variáveis do contexto familiar na realização escolar das crianças, surgem investigações que salientam o papel da colaboração entre a escola e a família para a criação de melhores oportunidades de sucesso na escola. (Comer & Haynes, 1991; Davies *et al.*, 1989; Jowett & Baginsky, 1988; Power & Bartholomew, 1987; Power, 1985). A literatura identifica as relações de colaboração entre pais e professores que tendem a correlacionar-se positivamente com níveis de realização escolar (Chaveau & Rogovas-Chaveau, 1992; Bronfenbrenner, 1986; Montandon, 1995; Stevenson & Baker, 1987). Decidiu-se seleccionar os contactos formais entre pais e professores, a colaboração isenta de rivalidade

Quadro 2.

Envolvimento parental na educação da criança: organização temática e descrição dos conteúdos do instrumento (cont.)

Contexto familiar enquanto espaço que veicula aspirações e expectativas

III. Aspirações relativamente ao futuro escolar e profissional da criança

Avalia a percepção das crianças relativamente às aspirações parentais quanto ao seu futuro escolar e profissional.

Exs.: *Os meus pais querem que eu acabe depressa a escola para começar a trabalhar.*

Os meus pais acham que é muito importante andar na escola.

IV. Satisfação e importância atribuída à realização e à adaptação escolar da criança.

Avalia a percepção das crianças relativamente à satisfação/insatisfação e estímulo/indiferença dos pais quanto aos resultados e ao comportamento escolar.

Exs.: *Os meus pais não me dizem se estão contentes comigo na escola.*
Os meus pais acham que eu me comporto bem nas aulas.

V. Importância atribuída à Escola enquanto instituição

Avalia a percepção das crianças relativamente à importância atribuída pelos pais à escola.

Exs.: *Os meus pais acham que a escola faz muita falta na vida.*
Os meus pais acham que mais vale trabalhar do que andar na escola.

(ou conflito) entre estes e a supervisão de tarefas escolares pela família como componentes importantes das relações de colaboração entre escola e família (Quadro 3).

A relação que a família estabelece com a escola, seja por via das suas atitudes, aspirações ou expectativas, seja por via do espaço emocional em que se constitui, seja, ainda, por via do investimento real em actividades, contactos ou outros acontecimentos directamente ligados com a realização escolar da criança pode ser considerada como uma dimensão específica do sistema ecológico familiar, com significado para o desenvolvimento e a integração escolar da criança. É, neste sentido, que se procura que o instrumento se constitua como um meio de

avaliar o sistema familiar em termos da relação que a família estabelece com a escola. Trata-se de um instrumento que apela às representações das crianças quanto à situação de vivência real nas suas famílias e não solicita a opinião sobre formas ou modos ideais de se processarem as relações entre a escola e a família. O instrumento pretende oferecer uma medida da qualidade do envolvimento parental da perspectiva da criança, no sentido de identificar até que ponto os acontecimentos vivenciadas na família, que poderão ter repercussões na realização e adaptação escolar, são mediados pela criança.

A utilização de procedimentos estatísticos como a análise factorial pretende constituir-se como um meio de explorar a emer-

Quadro 3.

Envolvimento parental na educação da criança: organização temática e descrição dos conteúdos do instrumento (cont.)

Contexto familiar enquanto espaço de relação com a escola

VI. Satisfação e importância relativa aos contactos entre família e professores

Avalia a percepção das crianças relativamente à importância e à satisfação parental nos contactos com os professores, em termos de reuniões formais e chamadas pessoais dos professores, assim como a percepção das crianças da disponibilidade dos pais para estes contactos.

Exs.: *Os meus pais não gostam de vir às reuniões da escola.*

Os meus pais ficam aborrecidos quando têm que ir falar com o(a) meu(minha) professor(a).

VII. Colaboração e conflito entre pais e professores

Avalia a percepção das crianças relativamente à presença de possível conflito na determinação de poderes. Este é considerado através da concordância/discordância com decisões tomadas; determinação de responsabilidades sobre os filhos/alunos e na manifestação de influências intersistemas.

Exs.: *Os meus pais não concordam com as decisões do(da) meu(minha) professor(a).*

O(A) meu(minha) professor(a) diz aos meus pais o que é que eles me devem fazer em casa.

VIII. Supervisão das tarefas escolares pela família

Avalia a percepção das crianças relativamente à supervisão parental de tarefas escolares, como sejam o apoio na realização de trabalhos de casa, a assinatura de fichas escolares e a revisão dos cadernos escolares.

Exs.: *Os meus pais lembram-me para eu ir fazer os trabalhos de casa.*

Os meus pais não costumam ver se os meus cadernos estão limpos.

gência de possíveis configurações na organização das representações das crianças desta faixa etária.

Estrutura do instrumento e conteúdos das dimensões. A organização temática do instrumento conduziu à elaboração de 8 dimensões, não necessariamente independentes, cujos conteúdos foram operacionalmente definidos do modo apresentado nos Quadros 1, 2 e 3.

Elaboração e organização dos itens. Na

elaboração dos itens estiveram presentes as seguintes preocupações: (a) a utilização de uma linguagem simples, susceptível de ser compreendida por crianças com escolaridade entre o 4º e o 7º ano, de diferentes níveis sociais, económicos e culturais; (b) a utilização de uma linguagem clara e sem ambiguidades, susceptível de ser compreendida, na medida do possível, de modo uniforme pelos diferentes sujeitos; (c) a escolha de um número suficiente de itens representativos das dimensões que se procura avaliar (6 itens por dimensão); (d) a distribuição equitativa dos itens pelos polos

positivo e negativo, de modo a evitar certos enviezamentos nas respostas (Exs.: *Os meus pais não costumam ver se os meus cadernos estão limpos; Os meus pais lembram-me para eu ir fazer os trabalhos de casa.*); e (e) a adopção da formulação "os meus pais", uma vez se pretender que a criança se reporte ao seu próprio contexto familiar e visto serem estas figuras as personagens determinantes no sistema (Moore, cit em MacBeth, 1984). Nas instruções deverá, no entanto, ficar claro que por 'pais' incluem-se todas as figuras alternativas de substituição, como avós, madrinhãs, tios, ou outros, que tenham a seu cargo a tarefa de se responsabilizarem pela educação da criança.

Todos os itens são originais e na sua formulação atendeu-se a sugestões dadas por professores e psicólogos que, na sua prática, lidam com crianças.

Formato de resposta. Optou-se por uma escala de resposta em 4 pontos de forma a permitir uma maior latitude de resposta do que a da resposta dicotómica que pode levar a uma excessiva simplificação da realidade. Podemos também pensar que esta solução poderá de algum modo contornar alguns dos efeitos de desejabilidade social, uma vez que ao diferenciar mais as possibilidades de resposta é dada a oportunidade ao sujeito de ser mais verdadeiro sem ter a impressão de se pôr a si ou de pôr a sua família em causa. Ao decidir por um número par de respostas alternativas, procurou-se evitar a tendência em escolher a resposta central.

Os itens apresentam as seguintes alternativas de resposta:

| | | | |
|----------------|----------------------|----------------------|---------------|
| É sempre assim | É quase sempre assim | É poucas vezes assim | Nunca é assim |
|----------------|----------------------|----------------------|---------------|

Esta formulação das alternativas de resposta foi testada anteriormente em outro instrumento com estrutura semelhante e dirigido a crianças da mesma faixa etária. Parece ser uma formulação adequada, na medida em que se aproxima mais da terminologia infantil, constituindo-se como uma melhor

alternativa a formulações que incluem palavras como por exemplo "concordo totalmente" ou "é sempre verdadeiro".

Cotação. Para cada item é atribuído uma cotação de 4, 3, 2 ou 1, sendo que 4 significa a representação mais positiva ou favorável do sistema familiar no que concerne o envolvimento parental na educação da criança, e 1 a menos favorável.

Se as representações que a criança fizer do sistema familiar forem tendencialmente positivas e favoráveis, podemos pensar que as características do sistema ecológico familiar no que diz respeito à relação que a família estabelece com a escola, mediadas pela percepção da criança, terão um impacto positivo sobre a realização escolar, na medida em que quer as influências do sistema familiar quer as do sistema escolar serão potencializadas.

Reflexão falada. Um procedimento de reflexão falada permitiu introduzir alterações pontuais de natureza linguística e acrescentar alguns itens de modo a cobrir aspectos da relação de poder entre a escola e a família que tinham sido descurados. De referir que todas as crianças pareceram sentir-se valorizadas na realização da tarefa e no papel que desempenharam, sublinhando que geralmente "só são perguntadas as opiniões aos adultos, e as crianças não interessam".

A versão modificada do instrumento com um total de 48 itens foi submetida à avaliação de 3 juizes independentes para reflexão sobre a pertença dos itens às diferentes escalas num procedimento de *back translation*. (Smith & Kendall, cit em Dawis, 1987). 65% dos itens obtiveram um acordo total interjuizes, tendo-se procedido a reformulações, alterações e pequenos ajustes em todos os restantes itens com a finalidade de garantir uma melhor tradução das dimensões pelos itens. Este procedimento pretende garantir a validade de conteúdo do instrumento.

Características psicométricas

Amostra. O questionário foi administrado a

uma amostra de 493 crianças distribuídas por ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 9 e os 14 anos, situando-se a média por volta dos 11 anos. Frequentam o 4º e o 6º anos de escolaridade de escolas do ensino básico da rede pública. As escolas foram escolhidas de modo a integrarem uma diversidade de crianças oriundas do nível socio-cultural médio e baixo. Recorreu-se, assim, a escolas inseridas em meios tradicionalmente considerados desfavorecidos e em meios considerados de maior desenvolvimento socio-cultural.

O questionário foi administrado colectivamente a turmas inteiras durante o horário lectivo.

Procedimentos estatísticos. A avaliação do poder discriminativo dos itens realizou-se através da análise da distribuição das frequências pelas alternativas de resposta.

Para avaliação da estrutura factorial do instrumento utilizaram-se procedimentos de análise confirmatória através da análise em factores comuns, com um número de factores correspondente ao número de escalas teóricas (8) ou ao número de domínios de influência (3). Foram comparadas estruturas factoriais após rotações ortogonais e oblíquas que se revelaram praticamente idênticas. A decisão quanto ao número final de factores a considerar dependeu quer da correspondência entre a estrutura factorial e as dimensões teóricas do questionário, quer da possibilidade de interpretação psicológica dos factores.

A utilização de procedimentos estatísticos como a análise factorial permite, como foi referido, explorar a organização das representações das crianças desta faixa etária.

Para avaliação da consistência interna do instrumento calculou-se o coeficiente Alpha de Cronbach.

Resultados

A avaliação do poder discriminativo dos

itens através da análise de frequências revela a existência de 81% dos itens cujas concentrações de escolhas aparecem distribuídas de modo equilibrado pelas quatro alternativas de resposta. Contudo, 19% dos itens (N=9) apresentou concentrações iguais ou superiores a 75% no polo mais positivo da resposta. De salientar que dos itens em causa, 6 pertencem à escala V e 3 pertencem à escala III, escalas que avaliam a importância atribuída à escola e as aspirações quanto ao futuro escolar e profissional, respectivamente. A partir da avaliação do poder discriminativo dos itens decidiu-se, então, excluir do instrumento os 9 itens referidos, para efeito de análises posteriores, ficando o instrumento com um total de 39 itens distribuídos por 7 grupos.

No que diz respeito à *estrutura factorial*, os resultados das diferentes análises apontaram para a existência de uma estrutura factorial em dois factores distintos, embora alguns itens apresentem saturações demasiado baixas para serem consideradas significativas para a compreensão do factor subjacente (Quadro 4).

O factor 1 é saturado por 22 itens distribuídos pelos 7 grupos considerados para análise e explica 14.9% da variância total. Este factor reúne itens que apontam para uma dimensão que parece caracterizar-se globalmente pelo modo como a família é capaz de integrar o novo meio, a escola, no seu sistema (Quadro 5). O factor 2 é saturado por 17 itens e explica apenas 5,8% da variância total. Os itens reunidos em torno do factor 2 parecem fazer emergir uma configuração de relação da criança com a sua família (Quadro 6). De referir que as saturações do factor 1 são na generalidade mais elevadas do que no factor 2 que aparece como bastante mais frágil. A variância total explicada é reduzida (20,7%), pelo que a estrutura subjacente ao questionário deverá ser interpretada com toda a cautela e sujeita a confirmação em estudos posteriores.

Quadro 4

Estrutura factorial do instrumento após rotação varimax (N=493)

| Factores | Factor 1 | Factor 2 | Factores | Factor 1 | Factor 2 |
|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Itens | | | Itens | | |
| 48 | .69679 | -.18451 | 54 | .30122 | .24997 |
| 57 | .62732 | -.15485 | 55 | .25246 | -.15495 |
| 42 | .62332 | -.15144 | 45 | .22757 | -.13153 |
| 44 | .61759 | -.09882 | | | |
| 31 | .59094 | -.27347 | | | |
| 18 | .55841 | -.13251 | 37 | .20237 | .54775 |
| 59 | .55154 | -.01200 | 19 | .20921 | .46667 |
| 52 | .55073 | -.14514 | 39 | .11397 | .43789 |
| 7 | .51264 | -.05572 | 49 | .32312 | .42122 |
| 58 | .47157 | .23515 | 8 | .17329 | .41835 |
| 21 | .44319 | .22427 | 15 | -.02781 | .36225 |
| 27 | .42566 | -.12097 | 17 | .19478 | .34981 |
| 14 | .42300 | .04554 | 34 | .29887 | .33063 |
| 35 | .41500 | -.09111 | 32 | .23310 | .31633 |
| 1 | .40053 | -.16455 | 5 | -.24515 | .28831 |
| 38 | .36340 | -.14206 | 28 | .09938 | .28011 |
| 2 | .36283 | .16639 | 25 | -.13706 | .24925 |
| 11 | .35940 | .26550 | 4 | .18369 | .21964 |
| 12 | .35248 | -.08570 | 51 | -.03451 | .21550 |
| 9 | .34832 | .04751 | 22 | .00474 | -.21242 |
| 29 | .34412 | -.05925 | 47 | -.04770 | .16605 |
| 24 | .32375 | -.10998 | 41 | -.04148 | -.11962 |

Quadro 5

Distribuição e ordenação dos itens pelo factor 1 segundo saturação decrescente

Factor 1 (N = 22)

48. Os meus pais não se interessam pela minha vida na escola.
57. Os meus pais não ligam muito aos trabalhos que o(a) meu(minha) professor(a) manda fazer em casa.
42. Para os meus pais tanto faz como eu me porto na escola.
44. Os meus pais não gostam de vir às reuniões da escola.
18. Quando eu falo da escola, os meus pais não ligam muito ao que eu estou a dizer.
59. Os meus pais não têm muito tempo para passear comigo.
52. Os meus pais não me dizem se estão contentes comigo na escola.
7. Quando eu peço aos meus pais para assinar as fichas que levo para casa, eles esquecem-se de assinar.
58. Os meus pais gostam de saber se as coisas me correm bem na escola.
27. Os meus pais não costumam ver se os meus cadernos da escola estão limpos.
14. Os meus pais não têm tempo para vir à escola falar com o(a) meu(minha) professor(a).
35. Os meus pais não concordam com as decisões do(a) meu(minha) professor(a).
1. Os meus pais querem que eu acabe depressa a escola para começar a trabalhar.
38. Os meus pais não sabem quem são os meus amigos na escola.
2. Os meus pais estão contentes com o meu aproveitamento na escola.
12. Os meus pais estão insatisfeitos com o meu aproveitamento.
9. Os meus pais gostam mais de ver televisão do que ler livros comigo.

29. Em casa geralmente brinco sózinho.
24. Os meus pais ficam aborrecidos quando tem que ir falar com o(a) meu(minha) professor(a).
54. Os meus pais acham que vale a pena vir à escola falar com o(a) meu(minha) professor(a).
55. Os meus pais dizem que quem manda nos filhos são os pais e não os professores.
45. Os meus pais acham que são os professores que têm que ensinar os meninos.

Quadro 6

Distribuição e ordenação dos itens pelo factor 2 segundo saturação decrescente

Factor 2 (N = 17)

37. Quando eu acabo de fazer os trabalhos de casa, os meus pais vêm se eu fiz tudo bem.
19. Os meus pais têm livros comigo.
39. Os meus pais brincam comigo em casa.
49. Os meus pais levam-me a passear para sítios que eu gosto.
8. Os meus pais fazem-me perguntas acerca da escola.
15. Os meus pais fazem aquilo que o(a) meu(minha) professor(a) diz.
17. Os meus pais ajudam-me a fazer os trabalhos de casa, mas não fazem os trabalhos por mim.
34. Os meus pais acham que as reuniões da escola são úteis.
32. Os meus pais acham que eu me comporto bem nas aulas.
5. O(A) meu(minha) professor(a) diz aos meus pais o que é que eles me devem fazer em casa.
28. Os meus pais conhecem a maioria dos meus amigos da escola.
25. Os meus pais dizem ao(à) meu(minha) professor(a) para quando eu me portar mal ele (ela) me castigar.
4. Quando o(a) meu(minha) professor(a) chama, os meus pais vêm à escola falar com ele(ela).
51. Os meus pais querem que eu tenha uma profissão melhor que a deles.
22. Os meus pais querem que eu me comporte melhor na escola.
47. Os meus pais lembram-me para eu ir fazer os trabalhos de casa.
41. Os meus pais querem que eu estude até onde eu conseguir.

A consistência interna, calculada a partir da distribuição dos itens pelos dois factores, apresenta valores de 0,84 para o factor 1 e 0,70 para o factor 2. O primeiro valor pode ser considerado bom, o que significa que a maioria dos itens contribuiu consistentemente para a avaliação de uma mesma dimensão. Refira-se, aliás, que ao longo de diferentes estruturas factoriais exploradas, o factor 1 permaneceu com elevada estabilidade. O segundo valor é baixo; podemos, no entanto, considerá-lo razoável, tendo em conta as características da amostra no que diz respeito ao seu nível etário. Como é sabido, por determinação das suas estruturas de desenvolvimento cognitivo e emocional, as crianças tendem a ser menos consistentes nas suas respostas.

Discussão

No sentido de efectuar uma primeira abordagem exploratória das relações escola família

a partir das representações de crianças em idade escolar, decidiu-se pela construção de um questionário assente numa concepção alargada de envolvimento parental na educação dos filhos. O questionário, composto por 8 grupos distintos de itens abarca três grandes esferas ou domínios de influência da família sobre o sucesso e a adaptação escolar da criança: a esfera do apoio emocional que se forma por via das interações entre os membros da família; a esfera das expectativas e aspirações veiculadas pela família às crianças; e a esfera da colaboração da família com a escola. O questionário pretende, assim, constituir-se como um meio de avaliação da qualidade do envolvimento parental na perspectiva da criança.

A análise das frequências revela um poder discriminativo razoável para a maioria dos itens, já que do total dos itens, apenas 19% se apresentam pouco discriminativos das respostas dos sujeitos, estando estes concentrados em duas subescalas: a que avalia a

importância atribuída à escola e a que avalia as aspirações quanto ao futuro escolar e profissional. Se bem que a hipótese da desejabilidade social deva ser sempre colocada, podemos igualmente interrogar-nos se a imagem percebida pelas crianças relativamente à importância da escola e do futuro não corresponderá, de facto, à realidade vivida, de modo uniforme, por esta faixa etária. Isto é, com esta idade, a criança em termos desenvolvimentais está muito concentrada nas tarefas escolares e os seus pais provavelmente, na generalidade, alimentam expectativas de realização e progressão escolar. Valorizam as aquisições fundamentais que a escola proporciona, como o saber ler, escrever e fazer contas, aquisições indispensáveis para a passagem para a vida activa no futuro.

Podemos ainda, noutros casos, considerar a possibilidade de determinadas respostas poderem ser o reflexo de representações sociais colectivas, tradicionalmente enraizadas na sociedade portuguesa e eventualmente pouco capazes de diferenciar os sujeitos. É o caso do item 11, por exemplo (item 11. *Os meus pais querem que eu estude para entrar na faculdade.*), que faz referência à entrada para a faculdade. No sistema cultural português, o ingresso no ensino universitário aparece como uma aspiração da grande maioria das famílias no início da vida escolar dos filhos.

No que diz respeito à análise factorial, verifica-se que os resultados não suportam uma estrutura em 3 ou 7 factores, como se poderia esperar pela organização conceptual do instrumento (três grandes dimensões de conteúdo e 7 grupos distintos de itens, uma vez que um grupo de itens foi retirado na sua totalidade por evidenciar baixo poder discriminativo). Uma estrutura factorial em dois factores distintos parece ser aquela que garante uma melhor interpretabilidade dos resultados.

A organização sugerida pelos dois factores traduz de algum modo uma apreensão global e holística da realidade. Ambos os factores congregam itens de todas as dimensões originais, o que faz pensar que a grelha teórica subjacente à definição das áreas temáticas, extraída, como foi referido, da visão dos adultos, não corresponde ao modo como a criança apreende as relações escola-família. Este dado não é de mo-

do algum surpreendente e apoia a necessidade de se continuar a investigar o mundo das representações das crianças. O modo como as crianças organizam a realidade a partir do confronto com a totalidade das experiências vividas não encontra correspondência na forma como muitas vezes o investigador procura objectivar a realidade. A interpretação dos factores permite ilustrar este ponto de vista.

Assim, o factor 1 parece de algum modo evidenciar uma dimensão de integração da escola pela família, da qual a criança parece dar-se conta. A presença da criança no contexto escolar parece questionar a organização familiar e a relação dos pais com a criança, relação que sofre necessariamente transformações.

A entrada para a escola "obriga" igualmente à criança ao desempenho de um novo papel - o papel de aluno - que é igualmente transportado para casa e que se actualiza num novo estilo de relação que a criança estabelece com os seus pais. A criança quando sai da escola não deixa a escola; deixa o espaço físico, mas traz a escola consigo para casa, traz o espaço psicológico e social para a família.

Além disso, a imagem que as crianças têm dos pais poderá igualmente sofrer alterações, já que novos conteúdos são adicionados à relação que se estabelece entre pais e filhos; precisamente os conteúdos que têm a ver com o aproveitamento, a disciplina, as reuniões com os professores, os trabalhos de casa, as fichas para assinar, etc, etc. Isto é, podemos pensar que a criança possui mais elementos e elementos novos que lhe permitem reconstruir a imagem parental e reconstruir a relação que com os pais estabelece.

Em última análise, a entrada da criança na escola opera uma transição não apenas na vida da criança, mas também na vida familiar e exige que esta se reorganize para fazer face às circunstâncias. E parece ser precisamente desta reorganização e do seu sucesso/ou insucesso que a criança parece dar-se conta e representar.

Nesta nova dinâmica relacional entre a criança e a sua família, a criança poderá ter a percepção de que a escola interfere de algum modo com a vida familiar, surgindo potencialmente interesses em oposição entre a escola e a família. Não apenas interesses em termos de valores de cada um dos sistemas,

mas interesses também em termos das exigências e necessidades criadas pela escola e pelo papel de aluno e que nem sempre são conciliáveis com aquilo que a família pode ou quer fazer. Ao lermos os diferentes itens que se organizam à volta deste factor encontramos como denominador comum a percepção de alguma conflitualidade: conflitualidade entre escola e família, os interesses dos pais e os dos professores, entre as exigências da escola e as possibilidades ou disponibilidades dos pais. A conflitualidade parece igualmente manifestar-se por uma desvalorização da escola.

Este dado permite levantar pistas interessantes para a exploração da temática relações escola-família, ao colocar a tónica na direcção menos privilegiada na investigação até ao momento e que é precisamente o impacto da escola na vida das famílias por contraste com a influência de variáveis familiares na escolaridade da criança.

No factor 2 parece estar mais presente uma dimensão de relação da criança com a sua família, que inclui a comunicação (no sentido lato do termo) entre a criança e a família. A criança e o seu bem-estar parecem ser determinantes e justificam as interacções que se produzem no seio da família e com o exterior. É atribuído um papel importante à partilha de actividades e a oportunidades reais de interacção na família.

Esta ideia poderá estar ligada com resultados no domínio das concepções das crianças acerca das funções da família (Goodnow & Burns, 1985; Paderson & Gilby, 1986). A visão mais representativa da família em crianças desta faixa etária tende a privilegiar a dimensão do companheirismo (ter alguém com quem passear, conversar, fazer coisas ou simplesmente estar), e a dimensão da educação e da socialização, no sentido do fornecimento de apoio, direcção e a exigência de disciplina. Os itens que se relacionam com estas dimensões são também aqueles que tendem a apresentar saturações mais elevadas no factor. Isto poderá significar que, para crianças desta idade, os elementos mais determinantes na família têm a ver com as interacções reais e com o suporte emocional, sendo que por suporte emocional se deve entender um equilíbrio dinâmico entre apoio e desafio.

A confirmação destes dados em estudos posteriores tem com certeza implicações importantes no planeamento de intervenções para a criação de condições que facilitem o sucesso escolar. A julgar pelas pistas aqui levantadas, cada vez mais se evidencia a importância da transformação dos contextos em que a criança habita, no sentido de os potencializar enquanto contextos de aprendizagem e desenvolvimento humano.

A adaptação ao contexto escolar não parece ser uma tarefa levada a cabo sómente pela criança. O modo como a família integra o novo meio escolar no seu sistema parece fazer algum sentido para a criança e poderá eventualmente constituir-se como uma condição facilitadora da realização e adaptação escolar da mesma.

Podemos considerar um boa integração da escola na família ou uma integração favorável da escola na família, quando no sistema familiar se opera uma transição adaptativa e funcional para uma nova dinâmica familiar, que integra novos papeis e relações diferentes, tanto da parte da criança, como da parte dos pais ou outros elementos significativos. Todos os membros da família são solicitados a desenvolver um leque de competências que lhes permita dar resposta às novas exigências, e que pode implicar uma reorganização do próprio sistema familiar.

A análise das qualidades psicométricas do instrumento evidencia a fragilidade do questionário enquanto instrumento de avaliação e a necessidade de continuar a ser sujeito a procedimentos de aperfeiçoamento e de avaliação dos seus itens e da sua estrutura. Contudo, enquanto primeira abordagem exploratória das representações das crianças a que se propunha, os resultados do instrumento levantam algumas pistas interessantes para aprofundamento futuro.

Bibliografia

- Baumrind, D. (1980). New directions in socialization research. *American Psychologist*, 35, 639-652.
- Benavente, A. (1990). *Escola, professores e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Blomart-Bradfer, J. Godfroid, K. & Robaye, E.

- (1983). Approche d'un concept d'investissement scolaire parental. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 12, 2, 95-110.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Recent advances in research on the ecology of human development. In: R.K. Silberreisen, K. Eyferth & G. Rudinger (Eds.). *Development as action in context: Problem behavior and normal development*. Heidelberg and New York: Springer Verlag.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. & Crouter, A. (1983). The evolution of environmental models in developmental research. In: P.H. Mussen (Ed.). *Handbook of child development*. New York: Wiley.
- Chaveau, G. & Rogovas-Chaveau, E. (1992). Relations école-familles populaires et réussite au CP. *Revue Française de Pédagogie*, 100, 5-18.
- Comer, J.P. & Haynes, N.M. (1991). Parent involvement in schools: An ecological approach. *The Elementary School Journal*, 91, 3, 271-277.
- Davies, D. et al. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Dawis, R.V. (1987). Scale construction. *Journal of Counseling Psychology*, 34, 4, 481-489.
- Epstein, J.L. (1987). Toward a theory of family-school connections: teacher practices and parent involvement. In: K. Hurrelmann, F-X. Kaufmann & F. Losel (Eds.). *Social intervention: Potential and constraints*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Favre, B. & Montandon, C. (1989). *Les parents dans l'école*. Genève: Service de la Recherche Sociologique.
- Goodnow, J. & Burns, A. (1985). *Home and school: A child's-eye view*. Sydney: Allen & Unwin.
- Hughes, C., Burgess, R., Moxon, S. (1991). Parents are welcome: headteachers' and matrons' perspectives on parental participation in the early years. *Qualitative Studies in Education*, 4, 2, 95-107.
- Jowett, S. & Baginsky, M. (1988). Parents and education: A survey of their involvement and a discussion of some issues. *Educational Research*, 30, 1, 36-45.
- Marjoribanks, K. (1979). *Families and their learning environments: An empirical analysis*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Macbeth, A. (1984). *L'enfant entre l'école et sa famille*. Bruxelles: Commission des Communautés Européennes.
- Monnier, R. & Pourtois, J.-P. (1987). *Relations école-famille*. Bruxelles: Editions Labor.
- Montandon, C. & Perrenoud, P. (1987). *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* Berne: Editions Peter Lang.
- Montandon, C. (1991). *L'école dans la vie des familles*. Genève: Service de la Recherche Sociologique.
- Montandon, C. (1995). *Les relations entre parents et enseignants: dialogue ou pas?* Comunicação apresentada no V Congresso Internacional de Educação Familiar, Porto, 1-3 Maio.
- Moos, R.H. (1987a). Learning environments in context: links between school, work, and family settings. In: B.J. Fraser (Ed.). *The Study of learning environments, Vol.2*, 1-16. Perth, Western Australia: Curtin University of Technology.
- Moos, R.H. (1987b). Person-environment congruence in work, school, and health care settings. *Journal of Vocational Behavior*, 31, 231-247.
- Paderson, D. & Gilby, R. (1986). Children's concepts of the family. In: R.D. Ashmore & D.M. Brodzinsky. (Eds.). *Thinking about the family: Views of parents and children*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass. Publ.
- Payne, M.A. & Hinds, J.O. (1986). Parent-teacher relationships: Perspectives from a developing country. *Educational Research*, 28, 2, 117-125.
- Power, T.J. (1985). Perceptions of competence: How parents and teachers view each other. *Psychology in the Schools*, 22, 68-78.
- Power, T. I. & Bartholomew, K. L. (1987). Family-school relationships: An ecological assessment. *School Psychology Review*, 16 (4), 498-512.
- Seeley, D. (1981). *Education through partnership*. Washington DC: American Enterprise Institute for Policy Research.

- Scott-Jones, D. (1984). Family influences on cognitive development and school achievement. In: E. Gordon (Ed.). *Review of research in education*, pp 259-304. Washington, DC: American Educational Research Association Press.
- Shaeffer, S. (1992). Collaborating for educational change: The role of parents and the community in school improvement. *International Journal of Educational Development*, 12, 4, 277-295.
- Stevenson, D.L. & Baker, D.P. (1987). The family-school relation and the child school performance. *Child Development*, 5, 1348-1357.

Abstract

Paula Mena Matos & Anne Marie Fontaine. Children's perceptions of family-school relations: Construction of an instrument and psychometric analyses. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 10/11, 1994/95, 53-65. With the objective of doing a preliminary exploratory study of the way children represent and organize family-school relationships, the present paper describes the process of construction of a questionnaire for school-aged children. The instrument is based on a broad conception of parent involvement in child education and includes dimensions of the family system (a) as an emotionally relevant context; (b) as a context that transmits aspirations and expectations; and (c) as a context that relates itself to the school. The questionnaire is formed by 48 items distributed by 8 groups, and was administered to 493 children from 4th to 6th grade, of both sexes, from lower and middle socio-economic statuses. Psychometric analyses were undertaken to evaluate discriminant power of the items, the factor structure of the questionnaire and the internal consistency of the factors. The results indicate that the questionnaire must be submitted to further

improvement, although factor structure revealed interesting configurations of children representations. Parent involvement is discussed as an important life transition in family life that children appear to representate.

Résumé

Paula Mena Matos & Anne Marie Fontaine. Perceptions des enfants sur les rapports école-famille: Construction d'un instrument et études psychométriques. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 10/11, 1994/95, 53-65. Cet article décrit le processus de construction d'un questionnaire dirigée aux enfants en âge scolaire avec l'objectif de réaliser une première exploration de la façon dont l'enfant représente et organise les rapports qui s'établissent entre la famille et l'école. L'instrument ne pose sur une conception élargie de l'engagement parentale dans l'éducation de l'enfant qui intègre des dimensions concernant le contexte familiale (a) comme espace émotionnellement significatif, (b) comme espace qui véhicule des aspirations et des attentes, et (c) en tant qu'espace de relation avec l'école. Le questionnaire, constitué par 48 items distribués par 8 groupes, a été administré à 493 enfants, de la 4ème à la 6ème années de scolarité, des deux sexes, de niveaux socio-économiques bas et moyen. Des analyses psychométriques ont été réalisées pour évaluer le pouvoir discriminatif des items, la structure factorielle du questionnaire et la consistance interne de ses facteurs, qui soulignent la nécessité de continuer les procédures de perfectionnement et de validation de sa structure et de ses items. Les procédures d'analyse factorielle font, cependant, émerger des configurations intéressantes en ce qui concerne les représentations des enfants lesquelles soulignent l'importance de la façon dont la famille, en tant que système, se réorganise pour envisager une transition dans la vie de l'enfant.